Fiche informative sur l'action

Titre de l'action : Développer les apprentissages des élèves de SEGPA par la mise en place de parcours individualisés
Nom du fichier : 55Cverdunbarrès1

Renseignements utiles :

Académie de NANCY-METZ
Etablissement : Collège M. Barrès " SEGPA " - Rue Charlemagne – 55100 VERDUN
ZEP : oui
Téléphone : 03 29 84 30 61
Fax : 03 29 83 72 42
Mél établissement : ce.0550758@ac-nancy-metz.fr
Adresse du site de l'établissement : non
Coordonnées d'une personne contact : Madame CORTES Sylvie – Directrice de SEGPA
Classe(s) concernée(s) : 6ème et 4ème SEGPA
Discipline(s) concernée(s) : Français et Mathématiques
Date de l'écrit : Mai 2003
Lien(s) web de l'écrit :
Axe national concerné et éventuellement axe académique : axe n° 1

COORDONNEES DE L'EQUIPE INNOVANTE :

Nom, Prénom	Etablissement	Fonction dans l'action
Me CORTES Sylvie	Collège Barrès SEGPA Verdun	Coordonnatrice
M. VELAIN J. Christophe	Collège Barrès SEGPA Verdun	Rédacteur
M. DIDOT Gilles	Collège Barrès SEGPA Verdun	Rédacteur

RESUME

Afin de créer des conditions favorables aux apprentissages des élèves de 6ème et 4ème de SEGPA, des parcours individualisés de formation en Français et Mathématiques ont été mis en place. Face aux compétences très hétérogènes des élèves, ils favorisent la construction d'une autonomie dans les apprentissages tout en respectant le rythme de chacun.

Mots-clés

Structures	Modalités - Dispositifs	Thèmes	Champs disciplinaires
SEGPA Zone Sensible	AIS Individualisation	Difficulté scolaire	Français Mathématiques Vie sociale et professionnelle

Ecrit sur l'action

Développer les apprentissages des élèves de SEGPA par la mise en place de parcours individualisés

Académie de NANCY-METZ
Etablissement : Collège M. Barrès " SEGPA " VERDUN

I – Présentation globale de l'action

Enseigner en SEGPA, c'est se retrouver face à des élèves pour qui les apprentissages sont souvent plus longs, plus difficiles que pour d'autres élèves. Leur intérêt pour l'école, pour ses exigences, ses activités, est souvent plus incertain et plus distant aussi. Mais comme les autres, ils peuvent apprendre et doivent accéder aux savoirs.

Enseignants en SEGPA, nous avons la certitude que nos méthodes pédagogiques doivent créer des conditions de travail plus motivantes pour l'élève, plus efficaces en terme de résultats. Elles doivent tenir compte des grandes différences de niveaux et rendre les objectifs et les situations d'apprentissages plus lisibles pour l'élève.

Nous avons construit une démarche qui cherche à répondre aux besoins de chaque élève en l'amenant aussi près que possible des compétences attendues en fin de SEGPA (CFG). Cette méthode s'appuie sur un travail individualisé et sur un référentiel de compétences (annexe 1) plus représentatif des progrès réalisés par l'élève que le système de notation classique.

Un plan individualisé de Formation (PIF – annexes 2 et 2 bis) rédigé par l'enseignant est mis à la disposition de chaque élève deux matinées par semaine. Dans son plan de travail, l'élève prend connaissance du travail à effectuer (objectif, notion à découvrir, exercices, …) et peut y trouver également une aide méthodologique quant à la tâche à réaliser. Chaque élève travaille à son rythme sur des apprentissages en lien avec ses compétences et ses difficultés tout en utilisant des documents et des outils mis à sa disposition dans la classe. Des temps de structuration appelés "bilans" sont aménagés à l'intérieur de chaque séance. L'évaluation est faite d'une part par l'élève, d'autre part par l'enseignant, le résultat final est porté alors sur le référentiel de compétences.

L'individualisation n'a pas comme principe un travail différent pour chacun mais pour chacun un travail correspondant à ses besoins, ses difficultés, ses capacités.

II – Le contexte de l'action :

A – Le cadre global :

Le collège Maurice Barrès est classé en Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P.). Il se situe au cœur d'un quartier H.L.M. à la périphérie de Verdun. Le collège compte 350 élèves dont 120 élèves de S.E.G.P.A.. Les élèves d'enseignement général proviennent pour la plupart du quartier H.L.M. et résidentiel proche. Quant aux élèves de S.E.G.P.A., ils viennent autant de zones urbaines que rurales et souvent de milieux défavorisés.

D'un point de vue strictement scolaire, les élèves orientés en SEGPA arrivent de l'école élémentaire, soit de classes traditionnelles, soit de classes spécialisées. Les textes officiels parlent d'élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes, additionnées à des retards scolaires. L'admission se fait sur dossier (éléments pédagogiques, psychologiques, médicaux et sociaux) présenté avec accord parental en commission paritaire (CCPE / CCSD) rassemblant les professionnels associés au dossier. Les SEGPA n'ont pas à accueillir d'élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés liées à la compréhension de la langue (primo arrivant par exemple) - BO du 27 juin 1996 et 25 juin

1998. L'objectif des SEGPA est d'amener les élèves à une formation qualifiante de niveau V (CAP).

Selon les textes, les horaires d'enseignements doivent être de 25 heures minimum en 6ème, uniquement en enseignement général, et de 28 heures en quatrième dont 8 heures en atelier. La SEGPA du collège M. Barrès dispose de 4 ateliers de pré-professionnalisation : Maçonnerie, Menuiserie, Employé Technique de Collectivité (E.T.C.) et Industrie Maille Habillement (I.M.H.).

B – Les acteurs concernés :

Seules deux classes de 6ème et de 4ème S.E.G.P.A. sont concernées par l'action que nous menons. Professeurs principaux, nous y enseignons toutes les matières sur un modèle identique à celui du primaire et nous avons choisi de centrer notre action de Plan Individuel de Formation autour de deux matières, le Français et les Mathématiques. D'une part, ces disciplines représentent le plus gros volume horaire du travail des élèves (deux demi-journées par semaine) tout en constituant la référence première en terme de niveau acquis (c'est là que les progrès sont les plus attendus). D'autre part, il nous semblait que l'enseignement traditionnel y était souvent inefficace. Il nous semble plus pertinent de mettre en place une méthode, une façon d'enseigner particulière, construite à partir de nos différentes expériences et enrichies par notre formation d'enseignants spécialisés option F.

La durée de l'action :

Le travail sous la forme de PIF a lieu pendant toute la durée de l'année scolaire, à raison de deux matinées par semaine.

Pour les 6ème SEGPA : 2 séances sont proposées par semaine, à raison d'1h30 à 2h00 par séance. Une de ces séances est consacrée aux mathématiques, plus précisément elle est axée sur la maîtrise des quatre opérations et de la numération. L'autre séance concerne le français, on y travaille l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la graphie à partir de la production d'écrits. Quelle que soit la matière, je prévois des temps de structuration appelés « bilans ». En terme d'activités, chaque PIF est construit pour une à trois séances. Un objectif change dès qu'il est atteint ou parce qu'il semble trop difficile à atteindre (rare). Le travail proposé tient toujours compte des observations faites durant la séance, durant le bilan et durant la correction des séances précédentes (découverte d'une nouvelle notion, remédiation, exercices d'application).

Pour les 4ème SEGPA : 2 séances sont proposées par semaine, à raison de 4 heures par matinée, les jeudis et vendredis. Les trois premières heures sont consacrées au travail personnel, la dernière heure est réservée au bilan. Chaque plan de formation individuel est construit par l'enseignant pour une durée d'un mois. Ce choix tient au fait qu'avec 16 élèves dans la classe, il est difficile de construire des plans toutes les semaines, qui demandent à l'enseignant une préparation de 2 heures en moyenne. Le PIF fait l'objet d'un travail d'explicitation avec les élèves, à partir d'un document appelé « mode d'emploi » (annexe 3).

C – Caractéristiques des élèves et diagnostic :

Les élèves de 6ème et de 4ème SEGPA relèvent de niveaux d'acquisition fort différents les uns des autres.

*** A l'entrée en 6ème SEGPA :**

Exemple dans le domaine des techniques opératoires (classe de 10 élèves) :

- 20% (2 élèves) des élèves ne maîtrisent pas la numération (lecture, écriture, position) des nombres supérieurs à 69. L'un ne connaît aucune technique opératoire, l'autre connaît la technique de l'addition, de la soustraction, de la multiplication, qu'il maîtrise assez bien.

- 30% (3 élèves) rencontrent des problèmes réguliers dans la numération de nombres jusqu'au million. Parmi eux, deux ont des connaissances sur la technique de l'addition et de la soustraction sans les maîtriser réellement. Le troisième ne connaît que l'addition.
- 40% (4 élèves) maîtrisent la numération jusqu'au million. Tous connaissent la technique de l'addition, de la soustraction, voire de la multiplication à 2 chiffres, mais les appliquent avec un pourcentage d'erreurs variable. Pour trois d'entre eux, une révision plus ou moins longue suffira. Pour le quatrième, les révisions sont inutiles, les erreurs ne sont pas dues à un défaut de maîtrise mais à ses "humeurs".
- Enfin 10% (1 élève) maîtrise la numération au-delà du million, mais montre des confusions nombreuses et fréquentes dans toutes les opérations liées à des techniques différentes qui se mêlent.

*** <u>A l'entrée des élèves de 4ème SEGPA</u> :**

Exemple dans le domaine des techniques opératoires (classe de 16 élèves) :

- 6 % (1 élève) ne maîtrise absolument pas les techniques opératoires avec les nombres décimaux. Il est incapable de poser et de résoudre une opération mettant en jeu un nombre décimal.
- 6 % (1 élève) ne maîtrise que l'addition de nombres décimaux.
- 25 % (4 élèves) maîtrisent correctement l'addition et la soustraction de nombres décimaux.
- 13 % (2 élèves) ne maîtrisent absolument pas la division de nombres décimaux mais en revanche ils ont bien acquis les 3 autres techniques opératoires.
- 25 % (4 élèves) pour lesquels la technique de la division de nombres décimaux est en cours d'acquisition.
- Enfin, 25 % (4 élèves) maîtrisent parfaitement toutes les techniques mettant en jeu un ou plusieurs nombres décimaux.

*** D'autres éléments de diagnostic :**

Les élèves de SEGPA méconnaissent totalement les compétences visées à travers les apprentissages proposés par l'enseignant. En règle général, les objectifs à atteindre ne sont que rarement présentés et encore moins discutés, ce qui oblige les élèves à deviner le contenu. Il nous semble que cette situation pose de réels problèmes pour les apprentissages à venir.

Enfin, trop peu d'élèves savent où ils en sont dans leurs apprentissages, « qu'est-ce que je sais ? », « qu'est-ce que je dois encore apprendre ? », « pourquoi ? ». La pédagogie actuellement pratiquée dans ces classes comme dans beaucoup d'autres, ne rend pas ou peu les élèves acteurs de leurs apprentissages. Nous pensons qu'il est important avec des élèves en difficultés de se donner le temps et les moyens d'expliquer les objectifs, d'associer les élèves au travail à réaliser et ainsi de les impliquer, de leur donner envie de s'investir dans les tâches proposées et de se responsabiliser. Bien entendu, tous ne se sentent pas concernés par cette étape, mais tous pourront savoir.

D – Historique de l'action

Après quelques années de pratique en SEGPA, nous sommes partis en spécialisation (enseignant spécialisé option F) en septembre 2000. A notre retour, nous avons remis en cause notre pédagogie, jugée inadaptée, notamment dans la pertinence des réponses à apporter aux difficultés fort différentes de nos élèves.

Nous avons d'abord tenté de nous constituer des fichiers de travail présentant des situations d'apprentissages et des exercices complets, variés, correspondant à l'âge et aux capacités de nos élèves. Nous avons, par exemple, modifié voire rejeté tous les supports identifiés en classes primaires. Nous avons également recherché ou créé des supports répondant aux difficultés fréquemment repérées chez les élèves de SEGPA. A partir de ce

travail de recherche, nous avons échangé non pas sur les outils mais sur nos préoccupations pour proposer de nouvelles façons de travailler.

L'un d'entre nous, intervenant également en GRETA dans le cadre des Ateliers de Pédagogie Personnalisée de mathématiques, a proposé de transposer cette approche aux attentes de la formation initiale et plus précisément à nos classes. Il s'agissait d'abord de présenter le PIF, document individuel, qui mentionnerait, expliquerait le travail à chaque élève et qui faciliterait l'exploitation de nos fichiers de travail que nous n'arrivions pas encore à utiliser correctement. Cela fait maintenant trois ans que nous fonctionnons avec ce document en faisant régulièrement évoluer l'ensemble du dispositif.

Par ailleurs, notre système de notation classique a été abandonné au profit d'un référentiel de compétences en adéquation avec les pratiques proposées, permettant ainsi de faire émerger les progrès réalisés par les élèves.

Dans le même esprit, la Direction de la SEGPA est favorable à la venue de chaque enseignant dans le dispositif afin de le découvrir, de mieux le comprendre et d'en percevoir les avantages aussi bien que les inconvénients, en espérant qu'ils l'intègreront dans leur pratique.

E - les aspects innovants de l'action

L'individualisation du travail permet d'avoir une approche différente de notre rôle d'enseignant. Même si l'investissement personnel est plus lourd, il est plus intéressant et efficace d'être dans une posture d'accompagnateur que dans celle d'un transmetteur de connaissances. On s'aperçoit, avec le temps et l'expérience, qu'on y gagne beaucoup : la qualité de vie dans la classe se trouve renforcée, l'approche des difficultés propres à chaque élève est plus fine et favorise les apprentissages.

III – Les objectifs et stratégies de l'action

A – Les objectifs

Pour les élèves :

- développer des compétences propres aux Mathématiques et au Français,
- réaliser des progrès et atteindre un niveau de performance supérieur,
- pointer et identifier les progrès et les difficultés rencontrées,
- apprendre à travailler seul ou à plusieurs,

Pour les enseignants :

- leur permettre d'approcher au mieux le niveau attendu au CFG voire le niveau 1 du CAP,
- rendre l'élève davantage acteur de ses apprentissages,
- mener l'élève vers une plus grande autonomie,
- rendre l'élève capable de se situer et de porter un regard critique sur son travail grâce à l'évaluation qu'il en fait,
- personnaliser la prise en compte de chaque élève, nous éclairant sur ses motivations, ses difficultés, ses capacités,
- suivre les progrès des élèves quotidiennement permettant une souplesse de réaction et d'adaptation,
- rendre les apprentissages lisibles tout au long de la scolarité de l'élève en collège,
- faciliter la gestion des absences

Pour l'équipe :

- inscrire explicitement notre travail dans le projet pédagogique de la SEGPA,
- faire connaître et comprendre le dispositif,
- donner envie aux enseignants de travailler en équipe sur ces principes.

B – Les stratégies organisationnelles et pédagogiques

- Au niveau de l'établissement, la mise en place de ce dispositif n'a pas nécessité d'aménagement particulier. L'enseignement se déroule dans le cadre institutionnel de la classe.
- De façon générale, le travail individualisé à 100 % demande beaucoup de préparation matérielle. En effet, le plus gros travail réside dans la préparation des plans individuels de formation, un ordinateur et un logiciel de traitement de texte sont indispensables. Ceux-ci permettent ensuite d'apporter les modifications de contenus d'un plan à l'autre. De plus, nous disposons, chez nous, d'un double de tous les fichiers utilisés en classe.
- En début d'année nous rencontrons les parents pour leur présenter les résultats de évaluation, le contenu de l'année à venir et notre méthode de travail.
- Les séances avec les élèves sont animées par l'enseignant seul face au groupe classe, dans la salle habituelle. Nous utilisons généralement deux tableaux. Le premier est laissé à la disposition des élèves. Chacun peut venir demander une aide en exposant son problème (orthographe d'un mot, opérations, …). Cette organisation permet souvent aux élèves de se rendre compte de l'importance du contexte (l'orthographe du mot dépend de sa place, de son rôle dans la phrase - faut-il bien faire une soustraction ? quels sont les nombres donnés ?…). Le second tableau est lui utilisé par les groupes bilans. Ceci est le fonctionnement idéal tel que nous l'avons imaginé et tel qu'il fonctionne parfois. Les problèmes de compréhension, de comportement, … perturbent souvent. Néanmoins, nous observons que ce fonctionnement se stabilise et s'optimise au fil des séances pour arriver à une ambiance de travail satisfaisante et efficace au cours du second trimestre.
- Enfin, il nous semble qu'il s'agit d'un dispositif qui doit être en mouvement, qui demande une remise en question et une actualisation fréquentes.

IV - Chronologie du déroulement de l'action

A - L'évaluation diagnostique :

Le premier mois de l'année est consacré aux évaluations puis à la mise en place et à la découverte de ce mode de travail (présentation du plan individuel, comment le lire, comment le compléter, utilisation des fichiers, rôle de l'enseignant, utilisation des aides, …)

Repérer les connaissances des élèves et leurs difficultés constitue ainsi la première étape. A leur arrivée en 6^{ème,} les élèves participent à l'évaluation Casimir et passent quelques évaluations supplémentaires et plus précises comme pour les élèves de 4ème. L'entrée en vigueur d'un livret de compétences correctement rempli devrait nous éviter à tous (profs et élèves) de renouveler cette étape à chaque nouvelle rentrée.

A partir de cet état des lieux, un plan de travail individuel est construit pour chacun d'entre eux : il vise une série de compétences spécifiques à acquérir. Une fois présentée et les objectifs expliqués, chaque élève pourra travailler en fonction de ses besoins de formation et à son rythme.

B - <u>Déroulement de l'action pour les élèves de 6èmes</u>

a - La construction du PIF (plan individuel de formation) : prise de connaissance des matières, des compétences à travailler et des activités à réaliser

Le contenu de chaque plan de formation est programmé à court terme, pour une à trois séances, jamais plus. Ils sont ainsi ajustés très régulièrement en s'appuyant sur les observations faites durant la séance, sur les informations prises dans le travail de correction (production d'écrits par exemple) et aussi dans les évaluations (sommatives, pour l'instant) assez peu fréquentes.

Une organisation de ce type permet une prise en compte améliorée des élèves en difficulté mais aussi des élèves les plus avancés. Enfin dernier aspect relevé récemment, elle facilite la gestion des absences.

b – La séance : sa structure et son organisation

Je remets à chaque élève son dossier de travail.

J'explique à chacun sommairement ce qu'il a à faire en le renvoyant aux explications figurant dans son dossier. A charge pour moi, de distribuer d'abord le travail qui demande le moins d'explications et de finir avec celui qui nécessite plus de temps.

Dès lors, les élèves se mettent au travail en utilisant les outils disponibles. La séance durera 1 heure 30 environ pour une seule matière.

Chaque séance est entrecoupée ou conclue par un moment de bilan. Au cours de la séance, j'appelle fréquemment au tableau un groupe d'élèves pour développer une notion, éclaircir une difficulté, faire une révision. A la fin de la séance, l'élève range son travail dans son dossier, après avoir exprimé par écrit sur le PIF un avis sur ce qu'il a fait ou découvert. En sixième cette forme d'évaluation se limite le plus souvent à "j'ai compris / j'ai pas compris" ou à "j'ai réussi / j'ai pas réussi" notamment en début d'année. En fin d'année, cette évaluation devient plus précise " je sais faire telle chose, mais pas telle autre", "je dois revoir telle leçon". Le plus souvent cet avis se révèle pertinent.

Ensuite, je dois corriger le travail effectué et préparer le plan de travail qu'il retrouvera pour les prochaines séances.

c - Les séances de travail de l'élève

Ces séances démarrent après un moment ou une activité collective servant à mobiliser tous les élèves ou à vérifier leur capacité de concentration. En principe, un travail commencé durant une séance, s'il n'est pas terminé, le sera en devoirs à la maison ou en permanence, puis sera récupéré par l'enseignant pour corrections et observations.

Les élèves sont regroupés par 3 ou 4, chaque groupe travaillant dans la même matière. Au sein d'un même groupe, des thèmes de travail différents peuvent être abordés. Exemple : 2 élèves en maths sur la soustraction à retenues, 1 élève sur la numération, … Ce type de regroupement permet d'inciter les élèves à utiliser ou à réactiver régulièrement les compétences jugées acquises dans des domaines traités par d'autres membres du groupe. En effet, les élèves ont la possibilité de s'aider et plus précisément d'expliquer un exercice ou une technique, de reformuler une consigne, de vérifier un résultat pour l'un de ses camarades. La diversité des explications en langage élève et l'entr'aide sont ainsi développées. Dès lors, les déplacements ne peuvent donc qu'être favorisés par l'enseignant.

En début de séance, chaque élève reçoit son plan de formation dans un dossier à leur nom. Dans ce dossier figure deux sous chemises.

La <u>première sous-chemise</u> contient le travail fait. L'élève y retrouve son travail vérifié, corrigé et commenté directement sur sa feuille dans un cadre réservé et tracé par lui-même. La première tâche de la séance consiste donc à en prendre connaissance tout en s'aidant de la fiche guide qui les accompagne puis à ranger le tout dans son classeur désigné.

Cette fiche guide est élaborée pour structurer une notion, pour apporter une aide face à une difficulté récurrente et observée durant le temps de bilan, à partir des difficultés exprimées par l'élève durant son travail ou encore à partir d'analyses que je peux faire au moment de la correction. Il n'y a donc pas de fiche guide identique pour tous, ni de fiche systématique. Cette fiche guide doit pouvoir être utilisée par l'élève n'importe

quand et dans n'importe quelle activité. Je me permets de les y renvoyer aussi souvent que possible.

Le travail fait étant classé, l'élève utilise la deuxième sous-chemise dans laquelle il trouve le travail en cours. A la lecture du plan de formation et des commentaires de l'enseignant, il saura ce qu'il doit reprendre, corriger, compléter. Si ce travail ne demande aucune reprise, l'élève trouvera alors sur son plan de formation le travail à faire. Dans ce plan, une case « aide » me permet d'apporter des précisions, des éclaircissements que je juge nécessaires à la bonne compréhension ou réalisation du travail. J'y fixe parfois des critères de réussite (aucune erreur sur les dix opérations, ou sur l'orthographe de tels mots ou types de mots). L'élève se met alors au travail en utilisant les fichiers mentionnés dans le plan de formation. Dans ces fichiers, il trouve des exercices mais aussi des fiches leçons portant sur des notions clés et communes à tous.

Exemple en français :

L'analyse des productions d'écrits montre que quelques élèves sont en difficultés constantes sur l'accord en nombre des noms communs. Le bilan permettra de mettre en évidence que tous connaissent la règle générale d'accord, que quelques uns connaissent les règles de noms particuliers et/ou des exceptions. Partant de là, je m'attache à démontrer alors que la première difficulté réside dans leurs capacités (au pluriel) à reconnaître un nom mais plus encore dans le questionnement et la vigilance qu'ils doivent exercer au moment de l'écriture ou de la réécriture. A partir d'une partie d'un texte d'élève notée au tableau, le bilan fera apparaître quelques principes de reconnaissance grammaticale, l'existence des compétences nécessaires et l'obligation de vigilance. La trace écrite (annexe 4) reprendra ces trois points, l'élève y sera renvoyé à chaque moment d'écriture ou de réécriture, jusqu'à ce qu'il y ait progrès important ou maîtrise définitive. Une fiche leçon développera trois notions, trois difficultés au maximum. En général, je prends le parti de ne pas revoir des compétences qui je juge acquises dans la pratique même si la théorie n'est pas exacte.

d - le bilan : phase de structuration collective

Le bilan a lieu durant le temps où les élèves sont au travail. Je peux appeler un seul élève (possible dans une classe à effectif réduit) ou un groupe de 5 élèves maximum face au tableau réservé. Je présente oralement le thème du bilan et le justifie par rapport aux observations que j'ai faites ou à la progression donnée dans le plan. J'utilise alors soit une fiche d'exercice tirée du fichier proposé aux élèves soit des activités construites pour l'occasion ou venant de documents divers. J'exploite alors les connaissances des uns et des autres, leurs compétences mais aussi leurs difficultés pour aborder un problème, structurer une notion. En principe, dans un groupe bilan chacun passe au tableau pour travailler au tableau sur ce problème ou un /des exercice(s) s'y rattachant. Je note sur le tableau quelques mots importants proposés par les élèves ou par moi. Chacun peut intervenir pour formuler une remarque, une méthode. C'est le plus souvent à partir de ce travail que je construis les fiches guides. Durant ces moments-là, les autres élèves sont au travail en utilisant leurs pairs comme aides ou le tableau mis à leur disposition. Ceci me permet en un coup d'œil de contrôler et si nécessaire de proposer une réponse.

C - Déroulement de l'action pour les 4èmes SEGPA

a- La construction du PIF (plan individuel de formation) : prise de connaissance des matières, des compétences à travailler et des activités à réaliser

Le plan de formation est programmé sur une période d'un mois, c'est-à-dire 8 séances. Je m'autorise à proposer aux élèves, au cas par cas, des exercices supplémentaires au cours du mois lorsque je m'aperçois qu'une notion n'est pas

acquise et qu'il est proche de la réussite. Sinon, cette notion fera l'objet d'un travail supplémentaire lors du prochain plan de travail.

Chaque plan de travail est construit sur ordinateur à partir d'évaluations diagnostiques proposées en début d'année, puis à partir des progrès observés en cours d'année. En effet, chaque compétence donnera lieu à une évaluation sommative très courte qui permet de constater l'acquisition ou non de la notion.

b – La séance : sa structure et son organisation :

Je rends à chaque élève les travaux corrigés de la séance précédente avec d'éventuelles remarques. Puis je distribue les plans individuels de formation.

A ce moment-là, les élèves peuvent commencer à choisir l'activité qu'ils souhaitent réaliser, se déplacer pour aller chercher dans les fichiers le travail à effectuer seul ou en petit groupe, proposer leur aide ou en demander à d'autres camarades. C'est un moment privilégié qui me permet de retravailler, avec un élève ou plusieurs élèves, une notion qui n'est pas acquise ou de proposer un exercice supplémentaire ne figurant pas sur son plan de travail.

Pendant ce temps, je regarde également comment fonctionnent les autres élèves. Je constate par exemple que deux camarades se sont mis ensemble pour réaliser une activité de géométrie portant sur le traçage de droites perpendiculaires. Je note leurs difficultés à utiliser l'équerre, la tournant et la retournant dans tous les sens ne sachant que faire. Je m'approche d'elles, les laisse encore quelques secondes tâtonner puis leur demande d'observer l'équerre. Je leur demande à quoi sert cet outil et quelle forme particulière elle présente. C'est alors qu'une élève du groupe réalise qu'elle possède un angle droit. Elle repose l'équerre sur sa droite et comprend qu'il faut aligner un côté dessus puis tracer la droite le long du côté opposé. C'est une première victoire pour elles. Je les laisse de nouveau seules pour voir si, face aux difficultés croissantes des exercices, elles parviendront à résoudre ce problème.

Cette forme de travail dure en moyenne 3 heures. Certains élèves feront jusqu'à 4 activités, d'autres 1 seule.

Le bilan, dernière heure de la matinée : je retourne voir les 2 élèves qui travaillaient sur le traçage de droites perpendiculaires. Il s'avère qu'elles ont les plus grandes peines à le terminer et elles ont demandé de l'aide à un autre élève de la classe qui a dû leur remontrer comment placer l'équerre correctement. Voyant leur hésitation, je leur demande de venir présenter leur exercice au tableau. Les autres élèves interviennent alors à tour de rôle pour expliquer à leur manière comment utiliser l'équerre. Le lendemain, je redonnerai un exercice similaire à ces deux élèves afin de vérifier qu'elles ont bien acquis la technique.

c - Les séances de travail de l'élève

Chaque début de matinée, le travail réalisé la veille est rendu corrigé pour chaque élève. Les PIF sont ensuite distribués et le travail personnel peut enfin commencer.

Dans ces séances de travail, les élèves peuvent être regroupés par 3 ou 4 pour réaliser une activité précise : ils sont ainsi amenés voire incités à échanger, à confronter, à expliquer, à aider (conflit socio-cognitif). Cette stratégie formatrice permet d'instaurer un climat de travail moins pesant, moins inhibant. Mais elle peut aussi entraîner des perturbations qui m'obligent à rester très vigilant. C'est l'occasion d'interventions à caractère éducatif.

L'élève choisit librement l'ordre dans lequel il souhaite faire les activités.

Il note alors la date à laquelle il fait l'activité.

Le travail, une fois terminé, les élèves viennent me le présenter, je le parcours rapidement et les autorise à le corriger à l'aide des fichiers de correction. Ils portent alors une appréciation (+, ≈, -) et les remarques éventuelles sur leur plan de formation. Puis ils viennent ensuite le déposer dans un casier sur le bureau exclusivement réservé à cet effet.

A chaque fin de matinée, les élèves me rendent leur plan de formation. Je peux ainsi corriger chaque travail, vérifier s'il a été compris, si l'élève a travaillé au cours de la séance…

Les travaux sont rendus la séance suivante, l'élève lit les remarques que j'y porte ainsi que mon évaluation éventuelle puis le range dans son classeur si besoin est. Les autres travaux sont réalisés sur des cahiers.

d - le bilan : phase de structuration collective

Au moment du bilan, les élèves qui le désirent, choisissent librement ou à ma demande, de présenter à leurs camarades une activité de leur choix réalisée le matin même. Il peut s'agir d'une activité réussie qu'ils souhaitent faire partager à leurs camarades ou au contraire d'une activité qu'ils ne comprennent pas et pour laquelle ils vont solliciter le reste de la classe afin de les aider à la résoudre. Cette phase peut donner lieu, dans certains cas, à la constitution d'une trace écrite (leçon).

V – Regards sur l'action :

A – Les conditions facilitantes

- Pour les élèves :
  - la grande majorité des élèves perçoit le plan de formation individuel comme étant une approche plus personnelle de leurs difficultés. A ce titre, ils se sentent davantage encouragés, motivés à travailler pour eux et à réussir,
  - l'élève perçoit la multiplicité des façons d'apprendre (interactions entre pairs) par opposition au modèle unique souvent présenté et attendu par l'enseignant,
  - les résultats scolaires sont significativement plus stables même s'ils ne sont pas pour autant plus accrus en nombre,
  - grâce à cette méthode, les problèmes de concentration, que nous connaissons bien chez ce type d'élèves, s'estompent puisqu'ils peuvent varier les activités comme bon leur semble et se ménager des mini-pauses dans la matinée,
  - cette méthode permet de travailler sur les compétences individuelles de chacun, et donne une plus grande clarté aux objectifs d'apprentissage.

- Pour les enseignants :
  - l'enseignant tire la satisfaction de répondre à des difficultés clairement identifiées et propres à chaque apprenant,
  - il peut suivre les progrès des élèves « en temps réel » c'est-à-dire pouvoir, à chaque fin de séance de travail individuel, juger des progrès éventuels de chaque élève et ajuster le travail pour la séance suivante.
  - l'implication plus grande de la part des élèves dans leurs apprentissages, dans leur formation scolaire mais aussi dans leur formation d'individu,
  - un rapport privilégié et différent se crée avec le jeune qui favorise la reconnaissance de l'élève en tant que personne avec ses compétences et ses difficultés. Les rapports enseignant/enseignés s'en trouvent renforcés.

B - Obstacles rencontrés

- Pour les élèves :

- le temps d'adaptation pour les élèves à une telle méthode en début d'année est nécessairement plus long. Déstabilisés au départ dans leur façon d'apprendre, ils finissent par y adhérer à une large majorité même après quelques grognements.
- progressivement, quelques élèves, à l'origine favorables au principe de travail individuel, révisent leur position et rejettent cette forme d'apprentissage. On peut penser, à la vue des élèves concernés, que ce qui les dérange le plus, est le fait qu'ils sont obligés de travailler. Ils ne peuvent rester passifs comme cela peut être le cas dans le cadre d'un enseignement en groupe classe. Ces élèves développent même des stratégies pour essayer de rallier les autres à leur cause.

- <u>Pour les enseignants :</u>
  - un travail de préparation plus lourd pour l'enseignant :
    - le plan de travail ne se suffit pas à lui-même : il est nécessaire de construire d'autres apprentissages sous forme plus "traditionnelle",
    - la recherche, la construction, l'adaptation des outils et des documents, la quantité et la diversité des corrections forment un ensemble qui alourdit les tâches de l'enseignant,
    - les devoirs à la maison : les élèves travaillant sur des notions différentes les uns des autres, il est non pertinent de donner un travail à la maison commun à tous les élèves,
  - une évaluation non adaptée :
    - la forme de l'évaluation finale : la création d'un "fichier-évaluation" permettant d'évaluer l'élève dans toutes les situations rencontrées au cours de ses apprentissages n'est pas encore réalisée. Cette tâche fera l'objet d'un travail au cours de l'année à venir,
    - le traditionnel bulletin devient ici obsolète : il est actuellement impossible d'inscrire une note ou une appréciation globale dans une case pour une matière telle que les mathématiques lorsqu'on sait que dans le plan de travail sont abordés des domaines aussi différents que l'arithmétique, les mesures, la géométrie, la logique. De plus, nous ne sommes plus dans une logique de quantification des réussites (évaluation sommative) mais davantage sur une validation des acquis (évaluation formative et formatrice). Il nous semble plus représentatif et plus "parlant" pour un élève, mais aussi pour un parent, de constater les progrès réalisés lorsqu'ils connaissent les compétences évaluées et travaillées au cours du trimestre. C'est la raison pour laquelle nous pensons que le référentiel de compétences est un outil important permettant d'impliquer davantage les parents et l'élève,
  - la construction d'activités plus pertinentes : trouver des activités liées entre elles est une tâche délicate. Notamment en Français où il est important de montrer à élève que telle et telle notion d'orthographe et/ou de grammaire sont liées et vont servir à la production d'un écrit où toutes ces compétences seront reprises et évaluées. (ex : ponctuation en orthographe et la notion de phrase en grammaire…),
  - un besoin de compétences d'expert sur l'apprentissage : cette méthode n'est pas "la réponse" à tous les problèmes de motivation et d'apprentissage de nos élèves, nous avons besoin de la faire évoluer et nous souhaiterions parfois l'aide d'un expert dans telle ou telle matière pour guider notre travail ou le recadrer.
  - la difficulté à gérer le groupe et les groupes.

C - Réajustements effectués

Depuis la rentrée scolaire de septembre 2002, pour la classe de 4ème SEGPA, j'ai remédié au problème des devoirs à la maison en les intégrant totalement au plan individuel de formation. A la fin de son plan de formation, l'élève trouve une liste de travaux à effectuer à la maison, tous en rapport avec des activités ou des notions travaillées en classe. L'élève est libre de choisir les tâches à effectuer quand il le souhaite. La seule exigence de ma part est que tous ces travaux doivent être effectués à l'issue du plan de formation. Aucun nouveau plan n'est donné tant que toutes les activités à la maison n'ont pas été faites.

Ce mode d'organisation présente 3 avantages :

. les élèves choisissent leur travail en fonction de leur temps libre, c'est-à-dire que si un soir, l'élève sait qu'il ne pourra pas travailler parce qu'il a un entraînement sportif ou qu'il n'est pas disponible, il ne prendra pas de travail à faire. En revanche, s'il sait qu'à un moment dans la semaine il a davantage de temps, il pourra alors choisir plusieurs activités à faire,

. ce mode de fonctionnement m'a permis de constater que les élèves avaient toujours rendu leur travail,

. cela permet de retravailler des notions ou des compétences en rapport étroit avec les activités faites en classes.

D –- Perception de l'action par les autres acteurs :

L'équipe de Direction : notre action est soutenue puisqu'elle nous encourage en communicant sur ce que nous faisons. Ainsi, tout au long de l'année des stagiaires en formation initiale (Professeurs des écoles 2ème année) sont venus dans nos classes observer nos pratiques.

Les parents : ils ont eu beaucoup de réticences au démarrage de l'action, ne comprenant pas très bien ce que nous allions faire. Après trois ans de pratiques, ils sont maintenant convaincus de son efficacité. Ils reconnaissent que leur enfant est plus épanoui et qu'il prend plaisir à venir en cours.

Au sein de l'établissement : notre fonctionnement commence à être reconnu, mais il reste difficile à faire partager. Aucun moyen matériel n'est dégagé pour pouvoir présenter notre travail, ses avantages, ses inconvénients, ses limites et son application éventuelle à d'autres élèves.

Au niveau de la SEGPA uniquement, notre travail est présenté comme une avancée pédagogique en faveur des élèves. Néanmoins, il serait indispensable que des temps de concertation soient officiellement réservés à la présentation de ce travail et à un échange avec nos collègues. Ce qui nous permettrait de progresser dans notre réflexion et peut être d'initier d'autres enseignants pour, à terme, avoir une démarche commune sur l'ensemble de la scolarité en SEGPA.

VI – Evaluation de l'action

Nature de l'évaluation et domaines évalués :

*** <u>Evaluation diagnostique</u> :**

L'évaluation diagnostique doit permettre en début d'année scolaire, de vérifier les compétences acquises et de repérer celles à retravailler au cours de l'année. C'est à partir de cette évaluation qu'est construit le parcours individualisé de chaque élève.

Les outils d'évaluation : à travers une batterie d'exercices judicieusement choisis en fonction des compétences visées à l'issue de l'année,

Les résultats : . renvoi au diagnostic p 5 et 6

. un exemple de document élève en 6ème et en 4ème (annexes 5 et 5bis)

*** <u>Evaluation formative voire formatrice</u> :**

Chaque compétence visée est évaluée par l'élève lui-même puis par l'enseignant.

Ces évaluations ont lieu ponctuellement et à tout moment de la formation. Elles nous permettent d'intervenir immédiatement lorsqu'un élève effectue un travail et de l'aider à l'analyser, à mieux comprendre ses erreurs et parfois à se situer : elle est inhérente à une pédagogie de l'individualisation.

Lorsqu'il y a un souci, nous notons sur cahier de bord les points posant problème ou au contraire ceux qui ont été résolus, de façon à garder une trace. Nous nous servons également du référentiel de compétences comme d'un outil permettant à l'élève de savoir précisément quelle compétence il doit travailler.

Les constats :

. l'élève acquiert un regard plus critique sur ce qu'il apprend,

. certains élèves ne saisissent pas toujours les raisons pour lesquelles on passe tant de temps à analyser avec eux leur travail, « il serait tellement plus simple que le prof donne tout de suite la solution !!!»,

. les élèves ne prennent pas souvent le temps de lire et de comprendre l'objectif ou la compétence visée qui figure en face de chaque activité dans le référentiel de compétences et se lancent directement dans l'activité, comme s'il fallait être productif avant d'avoir une démarche de réflexion. Cet apprentissage se fait sur plusieurs années. Une sensibilisation plus importante des élèves sera développée à propos de la lecture et de la compréhension de ces objectifs,

. du fait de l'immédiateté de la régulation apportée pendant le travail, les apprentissages s'en trouvent favorisés voire renforcés,

. le fait d'interroger les élèves lorsqu'ils réalisent une activité, que celle-ci soit juste ou non, permet à l'élève et au professeur de mieux comprendre comment il est parvenu à la solution (métacognition). On met alors en évidence les mécanismes intellectuels mobilisés,

. ce mode d'évaluation (formatrice) facilite les réajustements en cours d'apprentissage et évite à l'élève de subir ce sentiment d'échec si décourageant et dévalorisant (image de soi). Au contraire, on se sert de ses erreurs pour réviser les objectifs à atteindre (si on sent que l'objectif premier est inaccessible pour l'élève) ou pour comprendre les raisons de ses erreurs et mieux les dépasser.

*** <u>Evaluation sommative</u> :**

Chaque compétence étant évaluée pour elle-même sur le plan individuel de formation, les résultats sont ensuite reportés sur le référentiel de compétence de l'élève. Ainsi, à chaque fin de trimestre, l'élève peut mesurer son effort et ses progrès et repérer les nouvelles compétences maîtrisées ou partiellement maîtrisées. En ce qui nous concerne, le référentiel de compétences supplante le bulletin trimestriel classique ; il est à nos yeux beaucoup plus parlant pour tout le monde.

L'attitude des élèves face au travail et la quantité de travail réalisée par chaque élève sont des éléments non négligeables à prendre en compte pour l'évaluation de l'action.

Les outils d'évaluation :

. questionnaire, entretien individuel ou enregistrement vidéo ont été les outils utilisés avec les élèves pour connaître leur point de vue après un an de fonctionnement : acquis et bénéfices liés à la méthode,

. observation des méthodes de travail mises en œuvre par les élèves au quotidien,

. référentiel de compétences pour repérer les compétences maîtrisées ou partiellement maîtrisées

Les résultats :

- **par rapport à la méthode :**
    - les avantages exprimés par les élèves :
        - travailler à son rythme, sur ses propres difficultés.

        - la reconnaissance de leurs compétences "*moi je n'aurai pas à faire les multiplications parce que je sais déjà. Quand j'aurai fini ça (soustractions à retenues), je passerai aux divisions"*.
        - la reconnaissance de la méthode qu'ils utilisent, par opposition à une méthode donnée et imposée.
        - les interactions entre pairs, la liberté de mouvements.
        - le mode de travail qu'il trouve souple, agréable et adapté à ce qu'ils doivent encore apprendre.
        - la surprise du débat, face à ce nouveau mode de travail et le manque de notes même si le référentiel de compétence est vraiment perçu comme la mise en valeur de ce que chacun sait faire et des progrès. "*Dans le bulletin c'est marqué 12 en français, mais si je suis bon orthographe, que j'écris bien, mais que je fais des fautes sur les verbes, on ne le sait pas."*
    - les inconvénients du système ressentis par les élèves : *"si on ne travaille pas, ça se voit ", "on est plus seul"*.
- **par rapport au comportement :**
    - une amélioration de la socialisation : les élèves sont davantage solidaires dans leurs apprentissages, ils n'hésitent pas à s'aider mutuellement,
    - la prise de parole est favorisée,
    - une nette diminution des phénomènes de bagarres ou d'injures au sein de la classe. Les élèves se respectent davantage.
- **par rapport aux compétences acquises en Français et Mathématiques :**
    - les progrès sont inégaux ; certains élèves travaillent beaucoup plus vite que d'autres. L'absentéisme chronique de certains élèves peut expliquer en partie ce constat. Par ailleurs, certains élèves restent en dessous de ce à quoi nous pensions parvenir en fin d'année scolaire.
    - les progrès sont plus flagrants en mathématiques qu'en français : le travail mis en place pour le français est trop décousu, plusieurs compétences sont traitées ensemble. Introduire une compétence à la fois et de façon chronologique (une nouvelle compétence à chaque plan de travail) serait plus profitable. Ce point fait partie des interrogations pour l'année prochaine.

VII - Perspectives

- Permettre à l'élève de négocier ses apprentissages avec l'enseignant au regard des difficultés mises à jour grâce à l'évaluation diagnostique effectuée en début d'année. Cela prendrait la forme d'un entretien individuel avec l'élève et ses parents afin de l'aider à repérer ses points de difficulté, ses acquis stabilisés et les compétences à travailler et ainsi définir avec lui les lignes directrices de sa formation pour l'année scolaire à venir. Ce qui engagerait davantage l'élève dans ses actions :
    - en s'impliquant dans le choix de ses apprentissages,
    - en ayant une réelle maîtrise des compétences à travailler ; l'élève travaillant pour lui et non plus pour le professeur !!!
    - en connaissant ses difficultés et ses points forts,
    - et d'améliorer ses résultats scolaires.
- Améliorer le référentiel de compétences : rédiger un référentiel de compétences unique de la 6ème à la 3ème (SEGPA) qui identifierait toutes les compétences à acquérir dans les matières fondamentales. Il pourrait être donné à l'élève à son entrée en 6ème puis les professeurs se le communiqueraient d'une année sur l'autre tout au long de la scolarité de l'élève au collège. Cet outil favoriserait la continuité des apprentissages pour l'élève, le repérage de ce qui a été acquis, de ce qui reste à travailler et d'identifier plus facilement les points de difficulté.

- Construire les modalités d'évaluation adaptées à cette méthode,
- Inscrire explicitement notre travail dans le projet pédagogique de la SEGPA, développer la connaissance de cette méthode au sein de l'établissement et donner envie aux collègues de SEGPA de travailler comme nous, constituent pour nous, un nouvel objectif. La mise en place d'un livret individuel de compétences attribué à chaque élève pour l'ensemble de sa scolarité au sein de la structure pourrait en être la première étape fédératrice. Partant des compétences attendues en fin de cycle et des compétences et connaissances de base détaillées pour chaque matière, le livret reprendrait notamment des notions ou des éléments précis reconnus comme souvent problématiques chez les élèves. Avec cet outil, chaque intervenant pourrait savoir où en est l'élève et suivre la progression de l'élève.

Des interrogations subsistent :

- la pertinence de la durée d'un plan de travail : 1 semaine, 1 mois ?
- comment être sûr qu'on ait bien compris la cause des difficultés des élèves ? comment être sûr que les méthodes d'apprentissage soient adaptées ?
- comment choisir et définir les axes de travail avec l'élève et pouvoir le faire dans tous les domaines du Français ce qui apparaît comme une obligation ?
- comment faire face à des situations de blocage et identifier la priorité entre une compétence de français à maîtriser à tout prix et tenter de résoudre une difficulté propre à l'élève au niveau de ses mécanismes d'apprentissage ?
- comment lier les apprentissages dans le domaine du français (exemple : un point précis « la ponctuation » aussi bien en lecture, en grammaire, en vocabulaire jusqu'à sa maîtrise ?

VIII - Annexes

- Annexe 1 : Le Référentiel de compétences
- Annexes 2 et 2bis : Le Plan de formation 6ème et le plan de formation 4ème
- Annexe 3 : Le mode d'emploi du PIF
- Annexe 4 : Trace écrite (Fiche d'aide)
- Annexes 5 et 5 bis : Evaluation diagnostique : document élève 6ème et document élève 4ème